

Lichtenstein, Ernst

Die letzte Vorkriegsgeneration in Deutschland und die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik

Einsichten und Impulse. Wilhelm Flitner zum 75. Geburtstag am 20. August 1964. Weinheim : Beltz 1964, S. 5-33. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft ; 5)



Quellenangabe/ Reference:

Lichtenstein, Ernst: Die letzte Vorkriegsgeneration in Deutschland und die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik - In: Einsichten und Impulse. Wilhelm Flitner zum 75. Geburtstag am 20. August 1964. Weinheim : Beltz 1964, S. 5-33 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234916 - DOI: 10.25656/01:23491

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-234916>

<https://doi.org/10.25656/01:23491>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder andernweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

5. Beiheft

Einsichten und Impulse

Wilhelm Flitner zum 75. Geburtstag

am 20. August 1964



Verlag Julius Beltz · Weinheim/Bergstraße

Zeitschrift für Pädagogik · Verlag Julius Beltz Weinheim

Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers: Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg-Langenhorn 1, Kiwittsmoor 55

Anschrift der Schriftleitung: Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 9, Schönstraße 72 b

Anschriften der anderen Herausgeber: Prof. Dr. Fritz Blättner, 23 Kiel, Sternwartenweg 8; Prof. Hans Bohnenkamp, 45 Osnabrück, Stüvestraße 3; Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstraße 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, Innsbruck/Österreich, Fürstenweg 10; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43; Prof. Dr. Wilhelm Flitner, 2 Hamburg-Großflottbek, Sohrhof 1; Prof. Dr. Oskar Hammelsbeck, 56 Wuppertal-Barmen, Ottostraße 23; Prof. Dr. Martinus J. Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 6241 Schneidhain/Taunus, Rossertstraße 5; Prof. Dr. Franz Vilsmeier, 68 Mannheim, Hornisgrindestraße 6.

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes (soweit nicht schon oben angeführt): Privatdozent Dr. Hans Bokelmann, 852 Erlangen, Burgbergstr. 59; Prof. Dr. Karl Erlinghagen, 6 Frankfurt/Main 10, Offenbacher Landstraße 224; Prof. Dr. Gottfried Hausmann, 2 Hamburg 13, Abteistraße 24; Prof. Dr. Ludwig Kiehn, 2 Hamburg-Blankenese, Strohrredder 19; Prof. Dr. Hermann Röhrs, 69 Heidelberg, Hauptstraße 235; Prof. Dr. Hans Wenke, 2 Hamburg-Wellingsbüttel, Barkenkoppel 15.

Der Titel „Einsichten und Impulse“ ist der Urkunde über die Verleihung des Hansischen Goethepreises 1963 an Wilhelm Flitner entnommen.

Weitere Beiträge zum 75. Geburtstag von Wilhelm Flitner sind in dem gleichzeitig erscheinenden Heft 4 der Zeitschrift für Pädagogik abgedruckt.

Hingewiesen sei auch auf eine Arbeit von Otto Friedrich Bollnow, die ebenfalls Wilhelm Flitner zugedacht, wegen ihres über einen Zeitschriftenbeitrag hinausgehenden Umfangs aber als selbständige Schrift erschienen ist: Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. In: Anthropologie und Erziehung Bd. 12. Quelle & Meyer. Heidelberg 1964.

© 1964 Verlag Julius Beltz, Weinheim/Bergstr.

Gesamtherstellung: Offsetdruckerei Julius Beltz, Weinheim/Bergstr.

Deutsches Institut
für Internationale
Pädagogische Forschung
Bibliothek
Frankfurt/Main

Inhaltsverzeichnis

Ernst Lichtenstein: Die letzte Vorkriegsgeneration in Deutschland und die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik	5
Hans Bohnenkamp: Die Jugend vom Hohen Meißner	34
Oskar Hammelsbeck: Pädagogische Provinz	44
Hans Bokelmann: Das Normproblem in der Pädagogik	60
Georg Geißler: Freiheit und Gleichheit in der Bildungsorganisation . . .	80
Hans Scheuerl: Die Einheit der Grundbildung und die Typen der höheren Schule	96
Ludwig Kiehn: Das Wirtschaftsgymnasium	117
Hans Wenke: Strukturen und Lebensformen neuer Universitäten	132
Franz Vilsmeier: Das Ende der seminaristischen Lehrerbildung	153
Karl Erlinghagen: Die innere Begründung katholischer Pädagogischer Hochschulen	175
Wolfgang Scheibe: Das Thema „Erziehung“ in der Planung und Praxis der Volkshochschule	194
Wolfgang Brezinka: Verantwortliche Jugendarbeit heute	207
Hermann Röhrs: Die Pädagogik im Rahmen der Entwicklungshilfe . . .	238
Gottfried Hausmann; „What new literates can read“	258

Die letzte Vorkriegsgeneration in Deutschland und die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik

von Ernst Lichtenstein

Bei dem schnell aufeinander folgenden Tode von Herman Nohl (1960), Theodor Litt (1962) und Eduard Spranger (1963) ist uns in schmerzlicher Deutlichkeit nicht nur das Gefühl eines nationalen Verlustes, sondern auch der Ausgang eines geistigen Zeitalters bewußt geworden. Denn in einer, wie es heute scheint, unwiederholbaren Weise hatte sich im Aufbau ihres pädagogischen Werkes ein philosophisches Bewußtsein aus der Substanz geistiger Überlieferung in überraschendem Einklang und Übereinstimmung mit lebendigen Tendenzen einer deutschen Gegenwart gefunden, die aus den verschiedensten Bereichen der Wirklichkeit her zu den Gedanken einer neuen Erziehung, eines pädagogischen Humanismus, einer Unterstellung aller Lebensverhältnisse unter die pädagogische Spannung von Ideal und Wirklichkeit konvergierten. Als „sinnvolles Ganze“ konnte ein solcher Lebenszusammenhang die Erkenntnisgrundlage einer Reflexion über das pädagogisch Eigentliche werden¹). Die Praxis erhellend und Verantwortung klärend konnte eine in solcher Lebensverbundenheit gegründete wissenschaftliche Pädagogik, die sich als das theoretische Gewissen des pädagogischen Wollens einer Epoche verstand, selbst zeitgestaltend, lebenswirksam und wegweisend, eine geistige Führungsmacht werden. Allein diese Primatstellung, die die Pädagogik in den 20er Jahren im öffentlichen Bewußtsein tatsächlich gewann, zeigt uns heute in einer von Grund aus veränderten Wirklichkeit, wie sehr sie an einmalige geschichtliche, kulturelle und geistige Bedingungen geknüpft gewesen ist, die in der geschichtlichen Situation der Vorkriegszeit ihre Wurzeln haben.

Wilhelm Flitner hat in seinem „Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart“ (1957), das Eduard Spranger „in dankbarer Freundschaft“ dargebracht ist, auf die besondere und eigentümliche Entstehungsgeschichte der hermeneutisch-pragmatischen Pädagogik in Deutschland hingewiesen, wie in den 20er Jahren aus der Vereinigung pädagogischer Teilaspekte und divergierender philosophischer und empirischer methodischer Ansätze in Nohls, Litts, Sprangers, Fischers und Petersens Werk die ersten Umrisse und Entwürfe einer eigenständigen Erziehungswissenschaft als universitärer Disziplin zusammenwuchsen. Dieses Zusammen-

1 Vgl. Hartmut v. Hentig: „Philosophie und Wissenschaft in der Pädagogik“, Neue Sammlung 1964, 1 S. 10ff.

treffen hat nicht nur eine systematische Seite, es hat auch einen zeitgeschichtlichen Hintergrund und einen biographischen Aspekt, eine persönliche Seite, die gewiß derjenige, der dem Herausgeberkreis der „Erziehung“ in Gesinnung und Freundschaft am engsten verbunden war, viel unmittelbarer erlebt haben muß, die aber doch auch „historisch“ und in weiterem Zusammenhang interessant genug ist, um den Versuch zu machen, sie sich neben dem, was die Pädagogikgeschichte zu sagen hat, zu vergegenwärtigen. Denn in einer sehr seltsamen Weise ist die Entstehungsgeschichte der Erziehungswissenschaft in Deutschland, und noch näher: die Durchsetzung der Anerkennung der Pädagogik als einer eigenen universitären Disziplin in den philosophischen Fakultäten das Werk einer nach ihren Geburtsjahrgängen, ihrer Ausgangslage, ihren geschichtlichen Grunderfahrungen zusammengehörigen Generation gewesen.

Ich beabsichtige nicht, auf das hermeneutische Problem der Generation und der historischen Lebensrhythmik einzugehen. Ich möchte aber auch nicht meinen, daß es Zufall ist, wenn lebensgeschichtliche Daten und geistesgeschichtliche Situationen bzw. ihre spezifische Beantwortung in so auffallender Weise zusammentreffen, wie es bei der Konstitutionsproblematik der Pädagogik als Wissenschaft in ihrer eigentümlich deutschen Form, nämlich im Horizont der Frage nach der pädagogischen Denkform als solcher, während und nach dem 1. Weltkrieg der Fall gewesen ist. Wagen wir es, notwendig zurückdeutend von geleistetem Werk — und insofern in einem hermeneutischen Zirkel, — von einer pädagogischen Generation zu sprechen — im Sinne von E. Wechßlers „Jugendreihe und ihrem Kampf um die Denkform“ (1930) —, so finden wir in dem Jahrfünft der gleichen Geburtsjahrgänge von 1878 bis 1884 nicht nur Herman Nohl (1879), Theodor Litt (1880), Aloys Fischer (1880), Eduard Spranger (1882), den wieder unter sich freundschaftlich verbundenen Herausgeberkreis der „Erziehung“ von 1925, sondern auch die erkenntnis- und kulturtheoretischen Begründer einer Philosophie der Erziehung: Max Frischeisen-Köhler (1878), Richard Meister (1881), C. Sganzini (1881), nicht nur in Ernst Kriek (1882) und Peter Petersen (1884) die nach ihrem anthropologischen Ansatz so entgegengesetzten Versuche der Grundlegung einer allumfassenden Erziehungswissenschaft, sondern es erhob sich auch in Martin Buber (1878), Ferdinand Ebner (1882), Paul Häberlin (1878) und Eberhard Griesebach (1880) die religiöse und kritische Frage der erzieherischen Verantwortung als ein sowohl den pädagogischen Enthusiasmus begrenzendes wie auch die Objektivierbarkeit pädagogischer Tatbestände in Frage ziehendes ethisches Problem.

Auf der anderen Seite führte die Vielfalt der pädagogischen Fragen, die dieser Generation gestellt waren, weltanschaulich getrennte Erziehungskreise auf eine gemeinsame Ebene des Gesprächs: Die Frage Religion und Bildung, Ethik und Pädagogik (F. X. Eggersdorfer, G. Grunwald 1879, Leonh. Nelson 1882, K. Kessler, Siegf. Behn 1884), die Fragen Lehrertum und Lehrerbildung, die jetzt in ihrer akademischen Form neue theoretische und organisatorische Aufgaben stellte (Fr. Schneider 1881, Jos. Antz, J. v. den Driesch 1880, F. G. Raederscheidt 1883), die neue volkserzieherische Verantwortung der Erwachsenenbildung, die im Hohenrodter Bund das klärende Gespräch fand (Theod. Bäuerle, E. Weitsch 1882), die Probleme des Schulwesens, der Berufserziehung, der Bildungsorganisation (Paul Ziertmann 1879, Fel. Behrend 1880, Fr. Hilker 1881, Eugen Löffler 1883), alle diese Fragen, die in den 20er Jahren im breiten Feld der Diskussion stehen, haben doch dies gemeinsam, daß sie die pädagogische Praxis bewußt in das Licht einer grundsätzlichen erziehungswissenschaftlichen Besinnung stellen und dabei nach einem alle Aspekte vereinigenden Consensus streben, der in der Eigenverantwortung und Zuständigkeit einer spezifischen pädagogischen Denkform seinen Grund hat.

Wenn wir hier von einer Generationsthematik sprechen können, so ist es nicht eigentlich der elementare Durchbruch pädagogischen Wollens; denn gerade die schöpferischen Praktiker einer neuen Erziehung gehören einer älteren Generation an (Lichtwark 1852, Kerschensteiner 1854, B. Otto 1859, H. Gaudig 1860, R. Seyfert 1862, R. v. Erdberg 1866, H. Lietz 1868). Es ist vielmehr das Bewußtsein der Problemhaftigkeit der Erziehung als einer eigenverantwortlichen Kulturtätigkeit, die die Geister bewegt, die Frage nach der besonderen Struktur einer Idee und Wirklichkeit der Erziehung als Gegenstand der Theorie angemessenen Denkens, die Frage nach der Art einer im Bewußtsein einer kulturellen Krisensituation der Zeit zu erweckenden verantwortlichen Reflexion²⁾ sowie die Überzeugung von der Öffentlichkeitsfunktion einer ihren eigenständigen Ort in der Gemeinschaft der pragmatischen Geisteswissenschaften der Universität suchenden Wissenschaft von der Erziehung.

Aus diesem Zusammenhang heraus soll uns im Folgenden nur die Generationsgemeinschaft von H. Nohl, A. Fischer, Th. Litt, Ed. Spranger und P. Petersen näher beschäftigen, insbesondere die Konvergenz ihrer Lebensrichtungen aus verschiedenen geistigen Räumen auf das pädagogische Problem-

2 Th. Häcker (1879), Fr. Gundolf, Oswald Spengler, Graf Hermann Keyserling (1880), Leopold Ziegler (1881), Ortega y Gasset, Karl Jaspers (1883), Peter Wust (1884) gehören der gleichen Generation an!

feld hin, in dem sich ihr Lebenswerk erst spät sammeln und vielfach miteinander verflechten wird, die Konstellation ihrer geistigen Ursprünge, die Bedeutung, die eine gemeinsam erlebte geschichtliche Herausforderung für ihre pädagogische Wendung gewonnen hat, der lebensgeschichtliche Hintergrund ihrer erziehungswissenschaftlichen Ansätze. Unsere Betrachtung führt nur bis zum Ende des 1. Weltkrieges. Sie will nur ein schlichter und vielfach ergänzungsbedürftiger Beitrag zur biographischen Vorgeschichte der hermeneutisch-pragmatischen Pädagogik sein³⁾).

1. Die letzte Vorkriegsgeneration

Es ist „die letzte Vorkriegsgeneration“ — so hat sich Spranger selbst eingeordnet⁴⁾ (5 Generationen 1900 bis 1949). Sie sind um 1900 oder wenig später auf die Hochschule gekommen und konnten ihren Bildungsgang in voller innerer Ruhe und Sammlung abschließen, ehe der 1. Weltkrieg, auch nur im Vorgefühl seine Wirkungen auszuüben begann. Ihre Studienzeit, die sie lange vor dem Krieg durch ihre Promotion abgeschlossen haben⁵⁾ und in der sie sich noch wirklich in „Einsamkeit und Freiheit“ der Philosophie und den historischen Geisteswissenschaften hingeben konnten, fällt in eine Zeit hoher, auf eine große Tradition zurückblickender Selbstsicherheit und Unangefochtenheit der deutschen Universitätswissenschaft. Das Ereignis und das Erlebnis des Weltkrieges trifft dann bereits geistig fertige, menschlich ausgereifte Männer, die in öffentlicher Verantwortung stehen: Fischer seit 1907, Nohl seit 1908, Spranger seit 1909 als akademische Lehrer, Litt seit 1905, Petersen seit 1909 im Schuldienst. So erfahren sie im Weltkrieg nicht wie die Generation der Jugendbewegung in einem den seelischen Grund erschütternden Trauma den Zusammenbruch einer Welt, sondern im vollen geschichtlichen Bewußtsein den unmittelbaren Aufruf zur sittlichen Tat, zur inneren Erneuerung der geistigen Substanz, zur denkerischen und aktiven Bewältigung einer offenen Situation. Das gab dieser Generation die Klarheit des Blicks, die Freiheit des Urteils, den Glauben an die Möglichkeit einer

3 Ihm liegen nur literarische Zeugnisse zugrunde. Es ist Nachteil und Vorteil zugleich, daß Verf. selbst keinem der engeren Schüler- und Jüngerkreise angehört hat, in dem die Meister auch persönlich prägend wirkten. Das wurde ihm wie ein Versäumnis bewußt, als H. Nohl bei einer ersten persönlichen Begegnung 1949 das Gespräch mit der Frage eröffnete: „Von welchem Meister kommen Sie?“ und er darauf keine Antwort hatte. Verf. ist sich bewußt, wieviel mehr Freunde und Schüler aus unmittelbarer Mitteilung und Erinnerung das Bild der Pädagogengeneration bereichern könnten, an deren Selbstverständnis sie teilgenommen haben.

4 Ed. Spranger: „Pädagogische Perspektiven“ (Th. Litt zum 70. Geburtstag), Heidelberg 1952², S. 25 ff.

5 Frischeisen-Köhler 1902, Nohl, Litt und Buber 1904, Spranger und Fischer 1905, Petersen 1909.

heilen Welt. Nur deshalb konnten sie auch ein zweites Mal Halt zeigen und Hoffnung geben, als nach dem 2. Weltkrieg alle Fäden der Tradition zer-rissen schienen.

II. Philosophen und Historiker

Es ist seltsam, wie wenig ihre Studienzeit und die geistige Welt, die sich in ihr aufbaut, die künftigen Pädagogen ahnen läßt, wie ausschließlich sie Philosophen und Historiker sind. Spranger urteilt darüber⁶): „Eigentliche Kulturprobleme hatten wir nicht. Das Gesamtleben unseres Volkes und unseres Staates schien den Bürgerlichen in guter Ordnung zu sein. Wir wollten ernsthaft Wissenschaft treiben und hatten Vertrauen zur bestehenden Wissenschaft. Jedoch quälte viele unter uns eine sehr subjektive Problematik, nämlich wie wir mit uns zurecht kommen sollten. Schon damals also gab es das intime existentielle Problem, nur sah es natürlich anders aus als heute. Es fand seinen Reflex im ästhetischen Gebiet, das ganz stark im Vordergrund stand.“ Davon wird noch zu sprechen sein. Zunächst aber dominierte offensichtlich das wissenschaftstheoretische Interesse an dem Aufbau der geschichtlichen Welt in den Kulturwissenschaften, besonders das aktuelle Methodenproblem in der Auseinandersetzung zwischen Natur- und Geisteswissenschaften. In diese erkenntnistheoretische Diskussion, die um 1900 durch Lamprechts psychogenetischen, Euckens noologischen, Rickerts urteilslogischen Ansatz in der Grundlegung der Geisteswissenschaften (seine „Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung“ 1896 bis 1902) in neuer Schärfe auflebt, greifen die Dissertationen von Spranger über „die Grundlagen der Geschichtswissenschaft“ (1905), von Petersen über „den Entwicklungsgedanken in der Philosophie Wundts, zugleich ein Beitrag zur Methode der Kulturgeschichte“ (1908), die Schrift von Frischeisen-Köhler über die „Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung“ (gegen Rickert 1906/07) ein. Sie setzen darin die Intentionen ihrer wissenschaftlichen Lehrer fort. Während in diesen wissenschaftstheoretischen Zeitfragen immerhin schon die spätere kulturphilosophische Thematik anklingt, bleibt Th. Litts wissenschaftliche Erstlingsarbeit, seine lateinische Dissertation *de Verrii Flacci et Cornelii Labeonis fastorum libris* (1904) eigentümlich unspezifisch, beziehungslos zu den philosophischen Zentralproblemen, die ihn wirklich beschäftigen, in dem schulmäßigen Stil der scharfsinnig-gelehrten Text-Philologie, von der Nohl und Fischer⁷) eine so geringe Meinung

6 Ed. Spranger a. a. O. S. 27.

7 Aloys Fischer: „Leben und Werk“ I, hgg. K. Kreitmair (München o. J.) S. 48.

hatten, wenn man in dieser asketisch strengen Textthermeneutik sich nicht schon Litts spätere These von der Erziehung zu geschichtlichem Verstehen durch die Sprachwissenschaft ankündigen sehen will⁸⁾). Herman Nohls männlich-aktive Persönlichkeit wiederum gibt sich ganz dem Zauber der geistigen Universalität Diltheys hin — „Unvergeßlich auf immer, diesem Greis begegnet zu sein“, heißt es noch in seiner Gedenkrede von 1912 —. Und er erfährt in dieser Begegnung⁹⁾ die Philosophie als ein leidenschaftlich-kontemplatives Sichversenken in die unendliche Gestaltenfülle der historischen Welt. Ihm, den Dilthey als seinen Adlatus schon früh zur Hilfsarbeit an seinen Forschungsplänen herangezogen hatte, und dem er dann die überaus mühevollste Edition der verworrenen Konvolute von Hegels theologischen Jugendschriften übertrug (1907), konnte Dilthey schreiben:¹⁰⁾ „Jetzt werden Sie mit verdoppelter Freude der Lust am historischen Darstellen sich überlassen“. Und Nohl hat auch noch später mit „leidenschaftlicher Sehnsucht“ der „halkyonischen Tage sorgloser Arbeit an dem Gewebe der Geschichte“ gedacht¹¹⁾. In ähnlicher Weise wie Herman Nohl und auch Frischeisen-Köhler steht Aloys Fischer unter dem lebensbestimmenden Eindruck einer Forschergestalt von wissenschaftlicher Größe und Unbedingtheit. Er erfährt in der Begegnung mit der Philosophie durch Th. Lipps¹²⁾ „die Zuversicht, daß man die Liebe zur Sache und die Entschlossenheit des Wahrheit suchenden Denkens über alle Rücksichten und Besorgnisse setzen kann und allein aus ihnen heraus seinen Lebensweg suchen muß“. Sie alle leben also noch ganz in einer durch die Wissenschaften ausgelegten geistigen Welt, in einer Universalität wissenschaftlicher Interessen, die bei Fischer Psychologie, Kunstwissenschaft, Mathematik, Physik, Soziologie, Volkswirtschaftslehre, Paläontologie und Ägyptologie (seine Nebenfächer in der Promotion sind klassische Philologie und Experimentalphysik!), bei Peter Petersen Philosophie, Psychologie, Geschichte und Nationalökonomie, Theologie und Religionswissenschaft sowie Anglistik umfaßt, wesentlich ohne Rücksicht auf einen Beruf (das Staatsexamen ist mehr eine ökonomische Notwendigkeit), aber deutlich doch schon angerührt von neuen Lebensmächten, die existentielle Fragen stellen, auf die die historischen Geisteswissenschaften keine Antworten haben.

8 „Geschichtsunterricht und Sprachunterricht“, Neue Jhbb. f. Päd. 1916; Anhang zu „Geschichte und Leben“, 1925².

9 vgl. R. Lennert: „Eine Selbstbiographie H. Nohls“, Sammlung 1960; zu dem Selbstzeugnis Nohls in: Sammlung XII,9.

10 Erich Weniger: „H. Nohl zum Gedächtnis“ (Göttingen 1961).

11 Vgl. R. Lennert a. a. O. zu Sammlung XI,1.

12 A. Fischer: „Leben und Werk“ I, S. 52.

III. Das ästhetische Stadium

Spranger spricht von einer subjektiven Problematik mehr privater Natur, die viele quälte und ihren Reflex im ästhetischen Gebiet fand. Es ist doch wohl mehr gewesen, ein „Ästhetisches Stadium“ der werdenden Erzieher, in dem sich das Ethische einer neuen engagierten Reflexion im Felde des Erziehungsdenkens vorbereitet hat. Es ist vielleicht doch kennzeichnend für diese Generation, die um das Todesjahr Nietzsches in das geistige Leben der Zeit eintritt, daß sie das vielfach gegenwärtige Problem der Erneuerung einer im Objektiven erstarrten Kultur zuerst im Element der Kunst und des ästhetischen Ausdrucks ergreift, darin gleichzeitig mit den in der Kunsterziehungsbewegung aufbrechenden neuen pädagogischen Impulsen. Am wenigstens berührt von diesem Suchen nach neuen Ausdrucksformen erscheinen Litt und Petersen, immerhin ist offensichtlich Litt in seiner frühen Abwehr des Irrationalismus, Petersen in seinem genetisch-psychologischen Interesse an den Kinderzeichnungen davon betroffen. Sprangers musisches Wesen hat immer die Synthese von Wissenschaft und Kunst gesucht. Am deutlichsten wird der Anruf des Ästhetischen als Element neuer Kulturgestaltung vielleicht bei Martin Buber, der als Zweiundzwanzigjähriger Nietzsche als „Wegbereiter . . . , Erwecker und Schöpfer . . . eines neuen Lebensgefühles“ bekennt¹³). Er selbst hat die erste „Station“ seines Lebens (1898 bis 1904) unter das Losungswort „Kultur“ gestellt, nachdem der Zionismus den Zwanzigjährigen in die Aufgabe hineingestellt hatte, „daß das jüdische Volk seine wiedergeborene Art wieder in einer eigentümlichen Welt aus Geist und Gebild gültig ausprägen“ (er gründet in Berlin 1900 eine Sektion für jüdische Kunst und Wissenschaft, gibt 1903 „Jüdische Künstler“ heraus). Buber läßt dieses ästhetische Stadium — „dann aber erkannten wir, daß man Kultur nicht machen kann“ — mit seiner als Frucht aus seiner Beschäftigung mit der deutschen Mystik hervorgegangenen Wiener Dissertation von 1904 „Beiträge zur Geschichte des Individuationsproblems“ enden¹⁴). Die „dialogische Wirklichkeit“, von der aus Buber 1925 sein entscheidendes Wort zum Wesen des Erzieherischen sprechen wird, ringt sich erstmals 1913 aus mystischer Einheitserfahrung frei: „In jedem Menschen wohnt die Macht, verbunden zu werden und in die Wirk-

13 Martin Buber: „Ein Wort über Nietzsche und die Lebenswerte“, Kunst und Leben (Bern 1900).

14 Vgl. Werner Faber: „Das dialogische Prinzip Martin Bubers und das erzieherische Verhältnis (Ratingen 1962) S. 38 ff.

Um wieviel radikaler ist der Bruch mit der ästhetischen Bildungswelt, den Eberhard Grisebach vollzieht, dessen Jenaer Dissertation bei Rudolf Eucken von 1910 noch „Kultur als Formbildung“ zum Gegenstand hat.

lichkeit einzutreten".¹⁵⁾ Auch eine der ersten Arbeiten Eduard Sprangers ist der „ästhetischen Weltanschauung“ gewidmet (1905 in Deutschland, Monatsschrift für die gesamte Kultur). Vollends für Aloys Fischer sind die Italienjahre (1903–05) im Hause Adolf von Hildebrands, in dem er seinen „zweiten großen Erzieher“ sieht, die in der Begegnung mit Kunst und geformtem Menschentum erlebte Weite und Freiheit des Weltblicks der entscheidende Lebensgewinn gewesen¹⁶⁾. Schon seine psychologische Dissertation von 1904 über die Analyse von „symbolischen Relationen“, über das Verhältnis von Eindruck und Ausdruck, von Einfühlung und Bedeutungserlebnissen, in der er die neue Husserlsche Methode der Phänomenologie erstmalig bewußt auf zentrale Gebiete des Seelenlebens anwendet, spiegelt diese Verbindung von Kunst, Leben und Wissenschaft, die dem späteren pädagogischen Werk Aloys Fischers seine universale Lebendigkeit und Weite des Verstehens gegeben hat. Noch seine philosophische Habilitationsschrift von 1907 galt der „Bestimmung des ästhetischen Gegenstandes“. Und Ästhetik ist eine Standardvorlesung Fischers geblieben, auch nachdem sich seine Lehrtätigkeit als Pädagoge nach dem Weltkrieg auf das erziehungswissenschaftliche Problemfeld konzentrieren mußte.

Darin ist ihm wohl Herman Nohl am verwandtesten gewesen. Nicht nur durch seine lebenslange enge Beziehung zu Kunst und Künstlern, seine gleiche Vorliebe für die Ästhetik, seine künstlerische Erlebnisstruktur. Nohls pädagogische Weltansicht ist, wie es scheint, durch die wesentlich ästhetische Opposition gegen die im 19. Jahrhundert unfruchtbare Fixierung des Interesses auf Begriffsphilosophie und Wissenschaftslogik entscheidend geprägt worden, mit ihrer Überzeugung von der tiefen Irrationalität des Lebens, dessen Inhaltlichkeit nur ein Wissen aus dem Tun, dessen umgreifender Wirklichkeit nur der Einsatz der Totalität unserer seelischen Existenz gewachsen ist. Dieser lebensphilosophische Irrationalismus unterscheidet ihn von Fischers stärker analytisch-reflektierender Geistigkeit. Schon in der Einleitung seiner Dissertation von 1904 über „Sokrates und die Ethik“ heißt es: „Mir hat die Überzeugung von der Irrationalität des Lebens und die Unmöglichkeit, das ethische Verhalten des Menschen begrifflich fassen zu können, das Licht gegeben, mich in dem so durchwühlten Labyrinth der Sokratischen Frage zu orientieren“. Und er erkennt in dem „Erfahrungsstandpunkt“ des Sokrates bereits die „neue Antwort“, die Dilthey gegeben hat, daß nämlich nur ein aus der Praxis herausgebildetes Wissen imstande

15 Anm. „Daniel – Gespräche von der Verwirklichung“ (Leipzig 1919) S. 43; vgl. Faber a. a. O. S. 42.

16 A. Fischer: „Leben und Werk“ I, S. 81 ff.; aber vgl. auch Rud. Lehmanns Nachruf für Max Frischeisen-Köhler, Kl. päd. Texte 20, S. 10 f.

sein könne, sofort wieder auf diese selbst zurückzuwirken. Den „Kern“ dieser „ersten Gedanken“, so sagt er im Vorwort zur 2. Auflage (1929) seiner Herder-Einleitung von 1905, habe die Fülle des späteren Geschehens „nicht wesentlich verwandelt“. Er habe noch ohne jede Verbindung mit der pädagogischen Wirklichkeit und ohne Wissen von der Jugendbewegung „trotzdem dieselbe Kurve“ genommen „wie das übrige junge Leben damals in Deutschland“. In seiner philosophischen Habilitationsschrift von 1908 über die „Weltanschauungen der Malerei“ — sie trägt ein Lipps'sches Motto: „... und verloren ist jede Kunst, die philosophiert“ und blickt auch in der Anregung durch Adolf von Hildebrands „Problem der Form“ zu Fischer hinüber — weist weniger die Übertragung der Dilthey'schen Weltanschauungstypen auf die ästhetische Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit auf eine pädagogische Wendung voraus¹⁷⁾ als vielmehr der in die spätere Theorie der Erziehungswirklichkeit eingehende Gedanke: „die Wirklichkeit ist uns immer in einem Lebensverhältnis gegeben, das vor aller begrifflichen Auseinandersetzung schon über ihren Inhalt entschieden hat“. In genau diesem Sinne konnte Nohl sich rückblickend schon seit 1900 in dem Zug der pädagogischen Bewegung stehend fühlen, deren inneren Zusammenhang er vielleicht als erster verspürt hat, obwohl ihn zunächst nur ihre künstlerische Seite lebensmäßig berührte; der „Werkbund“, 1908 in München gegründet, stellt eine weitere Querverbindung zu Aloys Fischers kunsterzieherischen Interessen her¹⁸⁾. Auch in der ersten Begegnung mit der Jugendbewegung, wahrscheinlich im Jenaer „Sera-Kreis“ einer freien Studentengruppe um E. Diederichs, hat ihn offensichtlich das freie musische Leben einer neuen Geselligkeit, einer gesellschaftlichen Kultur als Vorform einer neuen Geistigkeit des Volkes am meisten angesprochen¹⁹⁾. Seine Wendung zur Pädagogik und zugleich seine Abwendung von der „schulhörigen“ bürgerlichen Pädagogik des 19. Jahrhunderts hängt mit diesen Erfahrungen zusammen. Das sozialpädagogische Motiv der pädagogischen Antwort auf die Lebensnot tritt erst nach den Kriegserfahrungen beherrschend in den Vordergrund.

17 Dagegen folgt Max Frischeisen-Köhler in seiner Typologie der pädagogischen Theorien der Inspiration Diltheys in „Bildung und Weltanschauung“ 1921.

18 Vgl. Fischers Aufsätze „Gartenstädte“ (1908) und „Prinzipien der Wohnungsgestaltung“ (1909).

19 In „Freideutsche Jugend, zur Jahrhundertfeier auf dem Hohen Meißner“ (Jena 1913) bekunden sie sich so: „Wir sind kein Verein. Eugen Diederichs höchstens hat uns gegründet. Allein Näheres wissen wir nicht. Uns vereinigen Lied, Tanz, Spiel, Gespräch und Theater“. Erst die neue Jugend Deutschlands habe den pädagogischen und menschlichen Wert der Geselligkeit wieder verstanden, reflektiert Nohl diese Erfahrung in der Aufschließung der historisch-pädagogischen Kategorie des weltmännisch-ästhetischen Bildungsideals des ganzen Menschen von Renaissance bis Romantik (Ein Element der Wiederentdeckung Schleiermachers!): „Vom deutschen Ideal der Geselligkeit“ (1915).

IV. Die geistige Ausgangslage

Man wird sagen können, daß zwei Ereignisreihen in ihrem Zusammenreffen die geistige Situation geschaffen haben, aus der die neue geisteswissenschaftlich bestimmte hermeneutisch-pragmatische Pädagogik hervorgegangen ist. Um 1900 hat die pädagogische Reformbewegung mit mächtigem Antrieb eingesetzt, auch sie in einer eigentümlichen Gleichzeitigkeit des Hervortretens ihrer schöpferischen Impulse trotz ihrer Unabhängigkeit voneinander, ihres Ausgangs von sehr verschiedenartigen je bestimmten Erfahrungen und Deutungen, noch ohne Zusammenhang untereinander und mit einer ihre Wahrheitsmomente verbindenden pädagogischen Theorie²⁰): Die Landerziehungsheimbewegung (Lietz 1898, 1901, 1904, Wyneken 1906), die Kunsterziehungsbewegung (1896, 1901, 1903, 1905), die „Erziehung vom Kinde aus“ (Berthold Ottos Lehrgang der Zukunftschule 1901, Maria Montessori 1909), staatsbürgerliche Erziehung und Arbeitsschulbewegung (1901, 1904, 1908, 1910/12). Die gleichzeitige Studentengeneration hat wohl wenig genug von diesem neuen Leben verspürt, weder in Berlin noch in München oder Leipzig an den Universitäten. Aber sie verspürte um so lebhafter, wie Spranger sagt, eine neue starke philosophische Welle, die ebenfalls um 1900 einsetzte und mindestens bis 1925 zu verfolgen ist. Erst dieses Zusammentreffen hat die Aufgabenkonstellation geschaffen, die einer neuen Pädagogengeneration gestellt war, eine lebendige Kulturbewegung mit den gedanklichen Mitteln strukturtheoretischer, phänomenologischer, wertanalytischer und geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Methoden kritisch zu durchdringen und auf einer neuen historisch-systematischen Reflexionsstufe in die Form einer erziehungswissenschaftlichen Theorie zu bringen.

In den Universitäten Berlin, Leipzig und München erfahren die künftigen Pädagogen ihre wesentlichen geistigen Impulse.

1. In Berlin hat sich seit etwa 1900 um Wilhelm Dilthey, der für Herman Nohl immer ein geheimnisvoller alter Mann blieb, und dem damals wohl nur wenige wirklich nahe getreten sind, ein engerer Schülerkreis gebildet²¹), dem mit Herman Nohl Georg Misch, Max Frischeisen-Köhler und Eduard Spranger angehören. Martin Buber in seinem Durst nach geistiger Wirklichkeit wird 1903 in Berlin Diltheys Schüler, und Theodor Litt hat gewiß

²⁰ Vgl. W. Flitner: „Die 3 Phasen der pädagogischen Reformbewegung“ (1918). Flitner — Kudritzki: „Die deutsche Reformpädagogik I, die Pioniere der pädagogischen Bewegung“ (1961).

²¹ Konstantin Oesterreich in: *Überweg IV* (1951) S. 555.

in seinem Berliner Wintersemester 1900/01 Diltheys große Vorlesung „Allgemeine Geschichte der Philosophie bis auf die Gegenwart in ihrem Zusammenhang mit der Kultur“ gehört. Diltheys Akademieabhandlung „Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft“ (1888) liegt weit zurück; näher stehen die „Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie“ (1894) und wirken mit Rickert'scher Wertlehre und dem historisch-kategorialen Strukturdenken der neuen Soziologie Simmels nicht weniger auf Sprangers Dissertation bei Paulsen über „die Grundlagen der Geschichtswissenschaft“ (1905) ein wie auf Th. Litts frühes Denken. „Geistige Erscheinungen strukturell richtig sehen zu lehren“, ist nach Spranger die Aufgabe. Zu seinen Lehrern gehört auch Carl Stumpf, der von Brentano herkommend, die Psychologie im philosophischen Geiste versteht und 1894 in Berlin das psychologische Institut gegründet hat. Dilthey ist inzwischen über seine immanentistische Lebensphilosophie zu den Objektivationen des Lebens als Grundlage der Geisteswissenschaften vorgestoßen, von ihrer psychologischen zu ihrer „hermeneutischen“ Begründung („Die Entstehung der Hermeneutik“, Sigwart-Festschrift 1900; „Das Erlebnis und die Dichtung“, 1905; „Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften“, 1910). Zugleich führt Diltheys Entdeckung der theologischen Jugendschriften Hegels (1905), die der junge Nohl 1907 in seinem Auftrag herausgibt, zu einer Renaissance der Hegelforschung und des Hegelverständnisses, wie Nohl schon klar voraussieht: „Die Geschichte der Philosophie hat wenige so dringende Aufgaben wie die, Hegels Lebensarbeit und ihre Wirkung auf allen Gebieten des geistigen Daseins . . . zu begreifen, denn sie ist der Prozeß, in dem sich unser modernes Bewußtsein vor allem entwickelt hat. Geschichte ist aber noch mehr als abstrakte Kenntnis, sie ist Renaissance“²²).

Im gleichen Jahr (1907) erscheint der 1. Band von G. Mischs „Geschichte der Autobiographie“. Am denkwürdigsten aber spiegelt sich wohl das sokratische Erziehertum Diltheys, das ohne erzieherische Absicht, nur durch die geniale Einfühlungskraft in geistige Möglichkeiten und Aufgaben jugendlichen Seelen innere Welten des Sich-selbst-Verstehens erschloß, in dem Aufsatz des 22jährigen Max Frischeisen-Köhler über „Meister und Schüler“, in dem das Erlebnis Diltheys sich vielleicht am unmittelbarsten ausspricht, in dem es sich aber auch in dem Schülerkreis Diltheys zuerst in vorwegnehmender Erkenntnis von dem Praktischwerden seiner Philosophie der geistigen Wirklichkeit in der Gestalt von „Ideen zu einer Philosophie der Erziehung“ reflektiert: „Nicht jener Mitteilungsdrang, der jedem

22 „Hegels theologische Jugendschriften, nach den Hssn. der kgl. Bibliothek in Berlin hgg.“ (Tübingen 1907) S. X.

beglückenden Wissen innewohnt . . . ist das letzte Motiv des Erziehers: in der erziehenden Tätigkeit selber ist eine Einzigartigkeit, die nirgends sonst wiederkehrt". Frischeisen-Köhlers anderer Berliner Lehrer Rudolf Lehmann hat diese geniale Erstlingsarbeit seines Schülers und Freundes aus dem Nachlaß des Frühverstorbenen veröffentlicht, Herman Nohl ihr im Rückblick des Mitstreiters ihren Ort gegeben: „Von den persönlichen Schülern Diltheys ist es — neben Alfred Heubaum, der Diltheys eigentlicher pädagogischer Mitarbeiter war, vor allem Frischeisen-Köhler gewesen, der früher als die anderen und im engsten Anschluß an die Abhandlung Diltheys, entscheidende Grundzüge der neuen Pädagogik entwickelte, die heute überall in Büchern und Vorlesungen als allgemeines Eigentum eingegangen sind".²³⁾

Gibt Dilthey die „hermeneutische“, so Friedrich Paulsen die „pragmatische“ Grundlage. Um 1900 arbeiten Herman Nohl und Eduard Spranger gemeinsam mit Paul Ziertmann (1879),²⁴⁾ dem späteren Philosophen Konstantin Oesterreich (1880) und Gertrud Bäumer im Seminar Paulsens²⁵⁾, der Philosophie und Pädagogik vertritt. Sicherlich hat auch Theodor Litt im Wintersemester 1900/01 die große „Pädagogik“-Vorlesung Paulsens gehört, die Kabitz 1911 herausgibt. Aber es ist nicht sicher, ob sie sich im Studium begegnet sind. Von Paulsens charaktvoller und geschlossener Persönlichkeit und seinem pädagogischen Engagement wird die erste Berührung mit den aktuellen kultur- und schulpolitischen, mit den pädagogischen Reform- und Jugendproblemen ausgegangen sein, denen Dilthey fremd gegenüberstand²⁶⁾. Erst in dem Zukunftsaspekt der pädagogischen Bewegung nach dem Krieg²⁷⁾ wird sich Nohl bewußt gegen Paulsens These wenden, daß die Schule keine Eigenbewegung habe, sondern der Kulturbewegung folge. Am unmittelbarsten aber ist wohl Eduard Spranger der Schüler Fr. Paulsens gewesen, dessen pädagogische Abhandlungen er 1912 herausgibt. Durch ihn, der von Wilhelm Wundt über Kants Ethik zur Kulturphilosophie und Kulturpädagogik gekommen war (und seine historischen Lehrer), sind Sprangers bevorzugte philosophisch-pädagogische Themata, seine frühen Interessen für die Bildungsproblematik der deutschen Klassik und der preußischen Reformzeit, für das Verhältnis von Politik und Pädagogik, für die Fragen der Schulorganisation und Schulpolitik, das

23 Nohls „Vorbemerkung“ zu Kl. Päd. Texte Heft 20 „Philosophie und Pädagogik von Max Frischeisen-Köhler“, Langensalza o. J.

24 Mit A. Fischer und Ernst Kriek später der Grundlegung einer deskriptiven Pädagogik, den Zusammenhängen von Gesellschaft, Wirtschaft und Erziehung sowie der Theorie der Berufserziehung zugewandt. („Pädagogik als Wissenschaft und Professuren der Pädagogik“, 1914; „Wirtschaft und Schule“, 1929).

25 R. Lennert a. a. O. zu Sammlung IX, 10.

26 R. Lennert a. a. O. S. 696 f.

27 H. Nohl: „Die neue deutsche Bildung“, 1920.

humanistische und das politische Bildungsideal²⁸⁾ wahrscheinlich wesentlich angeregt worden. Noch wenig erkannt aber ist der offensichtlich starke Einfluß, der von der Geschichtsphilosophie und Soziologie Georg Simmels auf die werdende strukturtheoretische Pädagogik ausgegangen ist.²⁹⁾ Buber, Spranger, Litt und Frischeisen-Köhler berufen sich auf ihn als ihren Lehrer. Spranger erfährt durch ihn methodologische Anregungen zur Theorie der isolierenden und idealisierenden Typenbildung, die sich, ausgehend von seiner Dissertation 1914 zu seinen „Lebensformen“ weiterentwickelt; Litt – 1900/01 liest Simmel „Ethik und Sozialphilosophie mit Rücksicht auf die Lebensprobleme der Gegenwart“ – verdankt Simmel den Gedanken der Übertragung der Aprioritätslehre auf den Aufbau des historischen Lebens. Der Gedanke einer „strukturwissenschaftlichen Bildung“ in „Geschichte und Leben“, nach dem ein „Gerüst allgemeiner Strukturprinzipien“, der Wirklichkeit eingelegt, die Vergewisserung von Sein und Sollen in einem Akt der Auffassung ermöglichen soll, ist nicht weniger G. Simmel verpflichtet als der Gedanke der sozialen Verschränkung in „Individuum und Gemeinschaft“. Auch für Martin Buber, der in Berlin von Simmel stärker als von Dilthey beeindruckt war und Simmels Idee von der Selbsttranszendenz des Lebens ein eigentümliches Moment religiöser Dynamik abgewann, ist Simmels Kategorie der „Wechselwirkung“ als Grundlage des Mensch-mit-Mensch-seins von entscheidender Bedeutung geworden.³⁰⁾

2. In den Nachbaruniversitäten *Leipzig und Jena*, den alten Hochburgen des Herbartianismus, hält sich die erstarrte herbartische Pädagogik noch lange in einer geistig verwandelten Welt. Die 1868 gegründete Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik lebt unter Mitarbeit von Sallwürk, Willmann, B. Otto und H. Lietz noch bis 1927; in Jena wird Wilhelm Rein, der noch 1903–11 sein zehnbändiges Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik erscheinen läßt und demgegenüber die verzweifelten Studenten den jungen Dozenten Herman Nohl zur Darstellung einer zeitgemäßen Pädagogik herausfordern, erst 1923 durch Peter Petersen abgelöst. Peter Petersens wissenschaftliche Entwicklung vollzieht sich in dem geistigen Raum, der jetzt durch die beiden Philosophenkönige Wilhelm Wundt und Rudolf Eucken beherrscht wird. Der Schleswig-Holsteiner ist

28 1907 „Altensteins Denkschrift von 1807 und ihre Beziehung zur Philosophie“; „Harnack, Goethe und Eduard Meyer über humanistische Bildung“; 1908 „Humboldt und Kant“; 1909 die Habilitationsschrift „W. v. Humboldt und die Humanitätsidee“; „Humanismus und Realismus“; 1910 „W. v. Humboldt und die Reform des Bildungswesens“; „Philosophie und Pädagogik in der Preußischen Reformzeit“.

29 Wie weit Simmel sich selbst auf pädagogische Themata eingelassen hat, zeigen seine 1922 posthum erschienenen Vorlesungen über „Schulpädagogik“.

30 Vgl. W. Faber: „Das Didaktische Prinzip Martin Bubers und das erzieherische Verhältnis“ (Ratingen 1962) S. 24 ff.

nach Leipzig gegangen, um ganz auf sich selbst gestellt zu sein. Er kehrt nach Studiensemestern in Kiel und Kopenhagen und Grenzlanderfahrten in Posen (dort lehrt seit 1906 Rudolf Lehmann Pädagogik) in Assistentenjahren bei seinen historischen und nationalökonomischen Lehrern noch zweimal nach Leipzig zurück, weil er sich bewußt als Schüler Wilhelm Wundts und Karl Lamprechts fühlt, promoviert aber im gleichen Jahre (1908), in dem sich in München Aloys Fischer habilitiert, bei Rudolf Eucken in Jena, der in diesem Jahr den Nobelpreis erhält, mit seiner Arbeit über den „Entwicklungsgedanken in der Philosophie Wundts, ein Beitrag zur Methode der Kulturgeschichte“, weil die philosophische Fakultät in Leipzig grundsätzlich keine Dissertation über ihr angehörige und noch lebende Mitglieder annimmt³¹). Der Realidealismus Wundts und der Idealrealismus Euckens haben sich in Petersens späterer Grundlegung der Erziehungswissenschaft in eigentümlicher Weise verbunden. Petersen setzt seiner Dissertation ein Eucken'sches Motto woraus (aus „Geistige Strömungen der Gegenwart“, 1904): „Die Grundbedingung einer wahrhaftigen Geschichte ist ein immer neues Hervorbrechen ursprünglichen Lebens in eigene Tat und Gegenwart“. Aber Petersen nimmt wohl das Fichte'sche Motiv des Tatlebens, nicht jedoch die geistige Interpretation dieses Lebens, die „noologische Methode“ Euckens (1885) mit ihrem Ziel, „Gehalt und Gefüge der Lebenswelt aus inneren Zusammenhängen zu verstehen“, auf. Gerhard Buddes „noologische Pädagogik“ (1904) auf der Grundlage der Eucken'schen Philosophie bleibt ihm fremd.³²) Ihn bestimmt im Grunde viel weniger das im Beginn des 20. Jahrhunderts neu aus den hermeneutischen Geisteswissenschaften hervorgehende philosophische Denken (Dilthey wird in seinem Beitrag zur Methode der Kulturgeschichte überhaupt nicht erwähnt) als vielmehr eine synthetische Wirklichkeitsphilosophie im Stil des 19. Jahrhunderts. Er verfißt die (wie Spranger in seiner Dissertation kritisiert, Kausalität statt „verständlicher Notwendigkeit“ setzende) voluntaristische und genetische Psychologie Wundts und Lamprechts als „grundlegende Disziplin der Geisteswissenschaften“. Dennoch gibt es Querverbindungen nach Berlin. Wiederholt beruft sich Petersen in seiner Dissertation zustimmend, besonders in der Auseinandersetzung mit der Wertphilosophie, auf Sprangers Dissertation über die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Offenbar

31 Die lebensgeschichtlichen Angaben verdanke ich einem mir durch meinen Kollegen Döpp-Vorwald freundlich zur Verfügung gestellten handgeschriebenen Lebenslauf Peter Petersens.

32 Ein Jahr nach Petersens Promotion hat sich Max Scheler bei Rudolf Eucken habilitiert. Auch Eberhard Grisebach ist Eucken-Schüler. Auf eine Pädagogik des Sinnverstehens und der geistigen Verwirklichung hat die noologische Methode durch Hermann Leser („Das pädagogische Problem in der Geistesgeschichte der Neuzeit“ I/II, 1925/28), K. Kessler, besonders aber durch M. Frischeisen-Köhler Einfluß gewonnen.

aber nicht zufällig verbinden sich in der Schule Wundts leicht biologistische und soziologische Gedankengänge. Von Wundt geht Paul Barth aus, der 1897 die Philosophie der Geschichte als Soziologie, 1911 die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung darstellt. Auch Petersens Interesse an dem Gedanken der Evolution als dem Leitmotiv des 19. Jahrhunderts, seine Kritik an der ungenügenden Durchführung des Entwicklungsgedankens, seine These von der primären Stellung des Willens in aller Entwicklung und dann wieder von der Anwendbarkeit des biogenetischen Grundgesetzes auf die Individual- und Sozialgeschichte zeigen, daß ein Bedürfnis nach Weltanschauungssynthese stärker wirksam ist als eine Neigung zu begrifflicher Schärfe und wissenschaftstheoretischer Kritik. So, wenn er von der Einführung teleologischer Prinzipien erwartet, „die gesamte geistige Entwicklung werde sich einspannen lassen in gewisse Formeln, die auch an die Zukunft als Maßstab angelegt werden können“. Dennoch ist seine spätere Erziehungsmetaphysik nicht ganz fern, in der Geist und Leben identisch werden, das Wesen der Wirklichkeit als geistige Kraft, das immanente Geistige als kosmisches Formprinzip im Sinne der aristotelischen Wesensforschung begriffen wird. Sie hat durch seinen Anschluß an Trendelenburgs „organische Weltanschauung“ eine aristotelische Tradition aufgenommen³³), von der ursprünglich sowohl Dilthey wie Eucken ausgegangen sind, und in der Otto Willmann in Verbindung mit dem kulturpädagogischen Ansatz Schleiermachers seine Idee der Erziehungswissenschaft als Sozialwissenschaft philosophisch begründet hat³⁴), ein in der Geschichte der Pädagogik noch wenig erkannte geistesgeschichtliche Linie.

3. In der Psychologie, die nicht nur in Leipzig als die neue philosophische Grundwissenschaft empfunden wird, sind um 1900 München und Würzburg Gegenpole zu dem Leipzig Wundts: Oswald Külpe in Würzburg und Theodor Lipps in München. An die Stelle des Versuches, durch naturwissenschaftliche Methoden, Fremdbeobachtung, Experiment und Messung dem Seelenleben nahezukommen, tritt wieder die introspektive Analyse und Zergliederung der seelischen Phänomene, wie sie nach Diltheys Programm dem geschichtlichen Verstehen dienen soll. In Selbsterfahrung geklärte Erkenntnis gibt tiefere Aufschlüsse über die Differenziertheit des Gefühlslebens, über die Unanschaulichkeit der Denk- und Willensvorgänge, über das Eigentümliche des Wissens in den Strebungen und Strebungserlebnissen,

33 Vgl. „Die Philosophie Friedrich Adolf Trendelenburgs, Zur Geschichte des Aristotelismus im 19. Jahrhundert“ (Hamburg 1913). „Goethe und Aristoteles“ (Braunschweig 1914).

34 Vgl. F. Pfeffer: „Die pädagogische Idee Otto Willmanns in der Entwicklung“ (Freiburg 1962).

über die Gesamtstruktur der Persönlichkeit. Aloys Fischer ist der bevorzugte Schüler von Theodor Lipps, von ihm schon bei der Promotion zur Habilitation vorgesehen, seine Dissertation mit einem von Lipps gestellten Thema zugleich eine Preisarbeit der Philosophischen Fakultät. Theodor Lipps' Person und Lehre sind, wie Aloys Fischer bekennt³⁵), von entscheidendem Einfluß auf seine Entwicklung und auf seine Entscheidungen geworden. Er verdankt ihm nicht nur die lebenslange Liebe zur Psychologie, sondern auch das Vorbild des Lehrerseins, das philosophische Ethos der Fragestellungen und wohl auch die geistige Sammlung seiner nahezu unbegrenzten wissenschaftlichen Interessen auf das Ziel, durch Erkenntnis der Gestaltwerdung des lebendigen Menschen zu dienen³⁶). Aber Fischers geistige Entwicklung ist wohl auch stärker als bei seinen Altersgenossen von seinen frühen schweren Lebenserfahrungen und Existenzproblemen bestimmt gewesen, in deren geistiger Klärung sich die Linien seiner denkerischen Arbeit auf eine Zusammenschau der Wissenschaften vom Menschen zu den theoretischen Ansätzen einer philosophisch-pädagogischen Anthropologie hinordneten³⁷). So zeigt die einzigartige lebensgeschichtliche Dokumentation, die wir seinen Freunden verdanken, etwa, wie weit, bis in seine Schülerzeit hinein seine soziologische Fragestellung zurückweist, wie sie aus persönlichen Erlebnissen hervorwächst, sich in der Zergliederung eigener Beobachtungen und Erfahrungen zum Phänomen klärt und erst im Zusammenhang damit durch intensives Studium der Literatur zum wissenschaftlichen Gegenstand ausweitet³⁸). Wie Meinong, Riehl, Ludwig Klages und Pfänder ist auch Georg Simmel aus Lipps' Schule hervorgegangen, dessen analytische Soziologie und Psychologie der Wechselwirkung, neben Tönnies, der seinerseits ein enger Freund Paulsens war, wieder Fischer maßgebend beeinflusst hat. Vielfache Verbindungen, später auch persönlich enge Beziehungen zu Simmel, haben Fischer seit 1906 oft nach Berlin gezogen. „Als . . . Fischer im Sommer 1908 seine Vorlesungen an der Universität München beginnt, gehört die Soziologie neben der Ästhetik und Philosophie zu seinen bevorzugten Gebieten. Erst ab etwa 1911 treten Psychologie und Pädagogik in den Mittelpunkt“³⁹). Es scheint allerdings, daß erst die Anregung durch Paul Barths Geschichte der Erziehung in soziologischer Beleuchtung ihm seit 1912 auch die besondere Perspektive der pädagogischen Soziologie nahegebracht hat⁴⁰) und die Hinwendung zur Sozialpädagogik

35 A. Fischer: „Leben und Werk“ I, S. 53 ff.

36 Th. Litt in seiner Würdigung Fischers „Leben und Werk“ I, S. 233.

37 Th. Litt a. a. O. S. 236.

38 A. Fischer: „Leben und Werk“ III/IV, S. 9 ff.

39 A. a. O. S. 18.

40 Vgl. „Soziologie und Pädagogik“, Zs. f. päd. Psychologie 1912.

wie bei H. Nohl erst unter dem Eindruck der Kriegs- und Nachkriegsprobleme erfolgt ist. Die persönliche Freundschaft mit Kerschensteiner (er hat 1906 Fischer dem Königlichen Haus als Prinzenenerzieher empfohlen) hat wohl erst seit der Gründung des „Pädagogisch-psychologischen Instituts“ 1910 sachliches Gewicht bekommen⁴¹). Aufschlußreicher für Fischers wissenschaftliche Aufgeschlossenheit gegenüber allen neuen Forschungswegen, auch wenn er ihnen methodenkritisch gegenüberstand, ist sein „letztes Studiensemester“ (1906), in dem der junge Doktor noch vor seiner Habilitation zu Wilhelm Wundt nach Leipzig ging. So hat Fischers geistige Spannweite früh versucht, die verschiedenen theoretischen Aspekte, die sich in Berlin und Leipzig formierten, in sein erziehungswissenschaftliches Konzept einzubeziehen. Mit Wundts Schüler Ernst Meumann, der 1907 seine Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik herausgibt, hat ihn eine enge Freundschaft und Zusammenarbeit an der Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik verbunden, in deren Redaktion er 1910 eingetreten ist. In Meumanns Institut für Jugendkunde in Hamburg wiederum (seit 1911) ist Peter Petersen als ständiger Mitarbeiter tätig. Während er Wundts Voluntarismus gegen Meumann verteidigt, teilt er andererseits Fischers und Frischeisen-Köhlers Bedenken gegen die Methode der experimentellen Pädagogik.

V. Die pädagogische Wendung

Damit haben wir bereits der pädagogischen Wendung dieser Lebensläufe vorgegriffen. Keiner der fünf Philosophen hat sein Studium auf die Erziehungswissenschaft hingeordnet. Fischers schöne Erziehererfahrungen im Hause Adolf von Hildebrands haben ihn in einer einzigartigen Gemeinschaft von Leben und Geist, Jugend und Schönheit beglückt, ihm aber eher gezeigt, daß der Lehrberuf ihn nur von seiner philosophischen Lebensaufgabe abziehen würde⁴²), der Schuldienst hat ihn überhaupt nicht locken können (schon mit dem Staatsexamen war es ihm nicht mehr ernst). Wie Fischer hat auch Spranger nur sporadische Unterrichtserfahrungen an Privatschulen gesammelt, sich aber primär als Philosoph empfunden. Nohls stärkere, in seiner lebensvollen Persönlichkeit begründete erzieherische Antriebe erwachen jenseits seines Studiums erst in der Berührung mit der akademischen Jugend und im Zusammenhang der Kunstbewegung, weitgehend ohne

41 1924 sind Fischer und Spranger durch die Arbeit an der Kerschensteiner-Festschrift miteinander verbunden.

42 „Leben und Werk“ I, S. 119.

Zusammenhang mit den Schulproblemen. Nur Litt und Petersen kommen aus gründlicher Schulerfahrung zur pädagogischen Thematik, allein Petersen aber auch aus aktiver Teilnahme an den pädagogischen Kämpfen um eine innere Schulreform. Deutlich ist jedoch bei beiden, daß erst das Kriegserleben sie zu einer vertieften Besinnung auf die Grundfragen der Bildung und Erziehung herausfordert. Im Grunde hat für sie alle gegolten, was Erich Weniger über Nohl sagt⁴³). Erst das Bewußtsein der Verantwortung für unser Volksschicksal hat sie endgültig zur Pädagogik als Lebensaufgabe geführt. Nohl schreibt noch im Feld im Vorwort zu der Sammlung seiner pädagogischen Aufsätze („Antwerpen 1918“), er wolle damit „einen ersten Grund legen für die Tätigkeit, an die ich nach meiner Rückkehr meine besten Kräfte wenden möchte, die pädagogische Arbeit. Es gibt kein anderes Heilmittel für das Unglück unseres Volkes als die neue Erziehung seiner Jugend zu froher, tapferer, schöpferischer Leistung“. Er plant einen Pestalozzi-Aufsatz, in dem er „die Regeneration der schöpferischen Kräfte eines Volkes durch die Pädagogik“ zeigen will. Zurückgekehrt wendet er sich in Jena zunächst mit dem vollen Einsatz seiner Persönlichkeit der Thüringischen Volkshochschulbewegung zu. Erst der Ruf auf den Husserlschen Lehrstuhl in Göttingen, aus dem dann das erste selbständige Ordinariat für Pädagogik an einer deutschen Universität wird, konzentriert sein Wirken auf die akademische Lehrtätigkeit als Pädagoge. Auch das erste und sofort grundlegende Buch Theodor Litts erscheint nicht zufällig im „Krisenjahr 1917“, in dem sich in der Tat erst die „Katastrophe der europäischen Völkergemeinschaft“ und die neue Weltlage (zwischen Amerika und Rußland) voll abzuzeichnen beginnt. Er erhebt darin die Forderung nach einem neuen Verhältnis zur Geschichte als wichtigster Bildungsaufgabe der Schule, nach einer neuen Standortbestimmung, nach einer neuen Erziehung, „die in geläuterter Einsicht dem Leben zu dienen hat“. Auch er erfährt die Verantwortung der Wissenschaft für die Erziehung, der Theorie für die Praxis erst unter dem Anruf einer geschichtlichen Situation. Nach kurzer Mitarbeit im Berliner Kultusministerium tritt er 1919 in das akademische Lehramt als Extraordinarius für Philosophie und Pädagogik an seiner alten Universität Bonn ein. Aloys Fischer, Eduard Spranger und Peter Petersen treibt der Krieg (Fischer erlebt ihn mehr leidvoll, Petersen mehr euphorisch) zu verstärktem praktischem Einsatz in nationaler Verantwortung; aber auch Fischer, der erst 1918 nach dem Abgang von F. W. Foerster den bereits 1914 errichteten ordentlichen Lehrstuhl für Pädagogik in München erhält, beginnt erst jetzt, mit pädagogischer Leidenschaft jeder Aufforderung zur Hilfeleistung fol-

43 E. Weniger: „Herman Nohl zum Gedächtnis“ (Göttingen 1961).

gend, seine systematische erziehungswissenschaftliche Lehr- und Forschungstätigkeit voll zu entfalten.

Martin Buber hat im Krieg vielleicht am tiefsten die Krise des Menschen, die Zerstörung der Menschenwürde und den Verlust der Ehrfurcht vor dem Kreatürlichen erfahren. „Die Frage nach dem Wesen des Menschen erhielt nun eine neue, eine gewaltig praktische Bedeutung“⁴⁴). Im Frühjahr 1916 entstehen die Ansätze, Herbst 1919 die erste Fassung von „Ich und Du“.⁴⁵) „So bedeutet das Jahr 1919 für Buber den Eintritt in die dialogische Wirklichkeit, eine Wirklichkeit, die die ganze Beziehungsvielfalt umfaßt: ‚Gott und Welt und Mensch‘“⁴⁶). „Ich und Du“ erscheint 1923, zwei Jahre vor seiner Rede „über das Erzieherische“, in der er seine dialogische „Grundanschauung“ auf pädagogische Fragen anwendet⁴⁷). Peter Petersens pädagogischer Einsatz hängt dagegen am engsten mit seinem volksorganisch-nationalidealen Geschichtsbild zusammen, das wesentlich schon vor dem Kriege fertig ist, mit früh aus Heimat- und Grenzlanderfahrungen gewonnenen national- und volkspolitischen Idealen. Die Idee der Schulreform erscheint ihm als innerlich notwendige Konsequenz des deutschen wirtschaftlichen, sozialen und völkischen Aufstiegs in der Vorkriegszeit, des seit 1900 in Kunst, Literatur, Philosophie einsetzenden „Neuidealismus“.⁴⁸) Aber auch in ihm vollzieht sich erst unter dem Eindruck der sich auflösenden Volksordnung die Wendung von den methodischen, in der neuen Psychologie und Jugendkunde begründeten Fragen der Schulreform zu der umfassenden Idee einer „neuen Erziehung“, zu „Gemeinschaft und freiem Menschentum“ als Zielforderungen der neuen Schule (1919)⁴⁹), von pädagogischen Einzelfragen zu der Idee einer die organische Einheit des ganzen Bildungswesens, ja die geistige Einheit des Volkes verantwortenden Erziehungswissenschaft⁵⁰), von den Erfahrungen in der Leitung der Lichtwark-Schule (1920) – wie unverbunden steht daneben die philosophisch-gelehrte Habilitationsschrift über die „Geschichte der Aristotelischen Philosophie im protestantischen Deutschland“ – zu dem Aufbau der „Erziehungswissenschaftlichen Anstalt“ in Jena (1924).

1920 übernimmt Herman Nohl das erste, neu errichtete Ordinariat für Pädagogik in Göttingen, wird Theodor Litt der Nachfolger Sprangers auf

44 M. Buber: „Das Problem des Menschen“ (Heidelberg 1954), S. 84.

45 M. Buber: „Dialogisches Leben“ (Zürich 1947), Vorwort S. 9.

46 W. Faber a. a. O. S. 44.

47 M. Buber: „Die Schriften über das Dialogische Prinzip“ (Heidelberg 1954) S. 306.

48 Vgl. „Schulreform“ (1913); „I. G. Fichte“ (1914); „Der Aufstieg der Begabten, Vorfagen“ (1916).

49 Vgl. auch die Einleitung zu „Innere Schulreform und Neue Erziehung“ (1925) S. IV.

50 Vgl. „Pädagogische Professuren an deutschen Hochschulen“ (1918), Innere Schulreform und Neue Erziehung (1925) S. 22 ff.

dem Leipziger Lehrstuhl für Philosophie und Pädagogik, übernimmt Eduard Spranger die Leitung der erziehungswissenschaftlichen Hauptstelle des 1915 gegründeten „Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht“. Anfang der Zwanzigerjahre hat sich in Deutschland der Gedanke einer wissenschaftlichen Pädagogik durchgesetzt, die sich nach Gegenstand und Methode als ein Aufbau von innen her, unabhängig von Philosophie, Psychologie und Soziologie, als eigenständige universitäre Disziplin zu entfalten strebt.

VI. Die erziehungswissenschaftlichen Ansätze

Dieser beginnende Consensus eines neuen erziehungswissenschaftlichen Denkens, das uns bei Spranger, Nohl, Fischer, Litt und Petersen entgegentritt, ist aus sehr verschiedenen theoretischen Ansätzen erwachsen, die sich in dem Jahrzehnt von 1907 bis 1918 in ersten wissenschaftlichen Entwürfen verdichtet haben.

1. Schon 1900 hatte Max Frischeisen-Köhler „das Erzeugen einer geistigen Selbständigkeit und die Einführung in einen geistigen Zusammenhang“ als die eigentümliche „Doppelseitigkeit . . . bei dem Geschäfte der Erziehung“ erkannt. Er „möchte seine Eigenart feststellen und zeigen, wie es in dem allgemeinen Zusammenhang als selbständiges Moment hineingeflochten ist und was in dem Laufe der Zeiten sich hieran geändert hat“. Einen ersten systematischer gedachten Versuch, die Eigenständigkeit der Pädagogik zu begründen, hat dann 1907 Eduard Spranger unternommen⁵¹⁾ (noch vor seiner Habilitation mit dem Humboldt-Buch). Im Mittelpunkt einer „neu zu schaffenden philosophischen Pädagogik“ steht die Aufgabe, in Abgrenzung gegen die Extreme der „Systemsucht“, d. h. des Herbartianismus, und des „Anarchismus“, Litt sagt später, einer Pädagogik des Wachsenlassens, „das spezifisch Pädagogische zu bestimmen“. Um die Unabhängigkeit des „Pädagogischen Grundphänomens“ von der Ethik wie von der Psychologie zu begründen, greift Spranger auf die Wertphilosophie zurück: Erziehung ist eine „zentrale Kulturfunktion“, eine eigene wertintentionale produktive Kulturtätigkeit wie das ästhetische Schaffen. Im pädagogischen „Erlebnis“ ist die formale Tatsache des „Wertvollmachens“ gegeben, die Intention der Erweckung einer wertenden Grundhaltung zum Leben, bezogen auf den Selbstentfaltungsdrang der „als Wertkonstitution“ verstandenen geistigen Wesenheit des Menschen. „In die Entfaltung dieses Gebildes hineinzuwirken — durch verstehendes „Einfühlen“ und idealbezogenes „Emporfühlen“

51 „Grundfragen der philosophischen Pädagogik“ in den Blättern für die Fortbildung des Lehrers (1907).

– ist die wahre Aufgabe der Pädagogik und ihre höchste Schwierigkeit“. Das erste Denkmodell Sprangers ist noch an der idealistischen Kunstreflexion der Klassiker orientiert: „So suchen wir nun eine Ästhetik des pädagogischen Schaffens“. Vielleicht nicht ohne Bezug auf die Analyse des pädagogischen Genius in Diltheys Akademieschrift und offensichtlich noch in der Nähe einer individualistischen Persönlichkeitspädagogik in der Art Ernst Webers („Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft“ [1907]). Aber ein neues Denkmodell bildet sich unter dem Eindruck der geschichtlichen Wandlungen, der neuen gesellschaftlichen Probleme. In einer grundsätzlichen Neubesinnung⁵²⁾ hat sich 1920 die Auffassung einer philosophischen Pädagogik in die Aufgabenstellung einer Wissenschaft von der Funktion der Erziehung in der Gesellschaft verwandelt. Ihr Ausgangspunkt ist nicht mehr die Idee der Erziehung, sondern die Erziehungswirklichkeit: „Die Aufgabe der wissenschaftlichen Pädagogik liegt darin, eine bereits gegebene Kulturwirklichkeit aufzufassen, unter ordnende Begriffe zu bringen und zuletzt durch Wertsetzungen und Normen zu gestalten“. Auszugehen ist also von einer Beschreibung der funktionalen Abhängigkeitsverhältnisse zwischen Kultur und Erziehung. Aus der Verflechtung der Erziehungsvorgänge in das ganze Kultursystem, Wissenschaft und Kunst, Wirtschaft und Technik, Staat und Gesellschaft, Klassendynamik, Berufsordnung und Generationenverhältnis folgt, „daß die Gesamtheit der Geisteswissenschaften in der pädagogischen Fragestellung zusammentrifft“. Diese aber verlangt „das Fächerwerk einer geistigen Auffassung“, eine spezifische wert- und strukturtheoretische Methode, die „gleichsam die reinen Strukturen der Erziehungswirklichkeit bloßlegt“. Erst „zuletzt“ wird das die Verantwortung aufklärende wissenschaftliche Bewußtsein in eine „Pädagogik des Verstehens“ münden können. In ihrem kategorialen „Grundaufbau“ aber (hier bleibt Diltheys Akademieabhandlung wirksam) ist eine solche Erziehungswissenschaft „durch die Seiten bestimmt, die am Bildungsvorgang als einer eigentümlichen Kulturerscheinung unterschieden werden können“. Sie gliedert sich in eine Theorie des Bildungsideals, die historisch-systematisch verfährt, in eine Theorie der Bildsamkeit, der psychologische, werttheoretische und erkenntnistheoretische Forschungen zugeordnet sind, und in der eine geisteswissenschaftliche Didaktik gründet, in eine Psychologie und Ethik des Erziehers und in eine kulturwissenschaftlich und soziologisch fundierte Theorie der Bildungsgemeinschaft und des Bildungswesens.

2. Anders als Eduard Spranger ist Herman Nohl zunächst gar nicht von einem pädagogischen „Erlebnis“ ausgegangen, sondern von einer Auffas-

⁵² „Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben“, Vortrag 1920 im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Kultur und Erziehung 1923²).

sung der Lebenswirklichkeit, in der die Erziehung als eine gestaltende Macht des Lebens bereits enthalten ist, so daß sie in diesen ihren Lebensursprüngen aufgesucht werden muß, bevor sie überhaupt Gegenstand einer Theorie werden kann. Herman Nohl ist nicht von einem idealistischen, sondern von einem lebensphilosophischen Konzept zur theoretischen Beschäftigung mit der Pädagogik geführt worden (darin ähnlich, aber mit entgegengesetzten Konsequenzen wie Theodor Litt). Zu dieser Entscheidung für die Erziehungswissenschaft bedurfte es, wie Erich Weniger berichtet⁵³), erst eines Anstoßes von außen. „1913 (es war das Meißner-Jahr) baten die von des alten Wilhelm Rein herbartianischer Scholastik abgestoßenen Studenten den Privatdozenten, doch von seiner Sicht her einmal Pädagogik vorzutragen. So las Nohl, der ja auch ein Schüler Friedrich Paulsens gewesen war, im Sommersemester 1913 eine Einführung in die Pädagogik“. Wir haben daraus die 1914 in Eugen Diederichs „Tat“ abgedruckten Aufsätze „Die pädagogischen Gegensätze“ und „Das Verhältnis der Generationen in der Pädagogik“. Die historisch-systematische Methode ist bereits entwickelt, als bewußter Gegensatz zu Herbarts deduktivem Weg. Ausgang der pädagogischen Reflexion ist „die innere Mannigfaltigkeit der Zwecke“, die „Mehrseitigkeit des Lebens“, in der die nicht aufeinander reduzierbaren pädagogischen Systeme, die realistische, humanistische und soziale Pädagogik gründen, in ihrer konkreten Geschichtlichkeit das fundamentum in re einer Theorie der Bildung, das später Erziehungswirklichkeit heißt. „Und es muß die Aufgabe sein, in geschichtlicher Analyse die Struktur dieser Systeme in ihrer tiefgreifenden Verschiedenheit zu erfassen und so ihren letzten Sinn herauszuarbeiten. Es gibt keinen anderen königlichen Weg, über dieses Problem Herr zu werden.“ Diese Hermeneutik ist aber auch zugleich strukturanalytische Anthropologie: „Nur in der Entfaltung solcher verschiedenen Richtungen freien Menschentums lebt sich unser Dasein ganz aus“. Beherrschend ist das Antinomienproblem. Hinter allen historischen und auch überhistorischen Gegensätzen in der Pädagogik steht das Verhältnis der Generationen als „letzter pädagogischer Urgegensatz, den man als die eigentliche pädagogische Antinomie bezeichnen kann“. Nohl spricht hier eher in die Jugendbewegung hinein als aus ihr heraus. Sie ist ihm „die merkwürdigste pädagogische Erscheinung der Gegenwart“. Er hat sie aber schon in seinen Gedanken zu Herder und zu der „deutschen Bewegung“⁵⁴) — diese Deutung verbindet ihn mit Misch — antizipiert, auch „als Ideal einer höheren Lebenseinheit“, das ihn in der Kritik einer einseitig sub-

53 „Herman Nohl zum Gedächtnis“ (1961) S. 15 f.

54 „Herder: Licht, Liebe, Leben“, Einleitung 1905. „Die deutsche Bewegung und die idealistischen Systeme“, Logos 1911/12.

jektiven „Jugendpädagogik“ nun unter Berufung auf Hegel und Paulsen „das Verhältnis zur älteren Generation als die tiefste Erfahrung verstehen läßt, die die Jugend hat“. Die Lebenslösung der pädagogischen Antinomien ist der pädagogische Bezug, und die neue Erfahrung mit der Jugend hat ihre evozierende Bedeutung darin, daß sie „die Pädagogik zwingt, sich auf die Bedeutung eines Lebensverhältnisses als auf die Seele ihrer Prinzipien zu besinnen.“ Die bleibenden Grundmotive von Nohls Pädagogik sind bereits 1913 gegeben. Aber auch bei Nohl vollzieht sich 1920 wie bei Spranger eine Umstrukturierung des pädagogischen Denkens, aber in charakteristisch verschiedener Weise: die Pädagogik wird nicht als analytische Kulturwissenschaft, sondern als engagierte Reflexion programmiert:⁵⁵⁾ „Die Pädagogik hat kein anderes Mittel, um sich das neue Ideal ihrer Bildung herauszuarbeiten, als die Besinnung auf die lebendigen Tendenzen, wie sie in den einzelnen pädagogischen Bewegungen der Gegenwart wirksam sind, und den Mut, dieses mannigfaltige neue Leben zu der systematischen Einheit des neuen Ideals zusammenzufassen“. Der Gegenstand der pädagogischen Theorie wird damit der von der Erziehungsidee autonom geformte Verantwortungsraum menschlichen Handelns — Pädagogik, so heißt es jetzt gegen Paulsen, „reicht aus eigener Kraft in die Zukunft“ —, sie wird konkret zur Theorie der pädagogischen Bewegung. Darin ist vielleicht Nohl Petersen am nächsten gekommen.

3. Am weitesten ist vor dem Kriege Aloys Fischer in dem Aufbau des Programms einer umfassenden Erziehungswissenschaft vorgedrungen. Eduard Spranger empfand bereits bei ihrer ersten persönlichen Begegnung 1912, daß Aloys Fischers pädagogische Gedankenwelt „sehr viel reicher mit Praxis unterbaut war“ als seine eigene, d. h. durch Tatsachenforschung, allerdings auch, daß sie beide in verschiedenen schulpolitischen Lagern standen⁵⁶⁾; denn Aloys Fischers wissenschaftliches Programm entsprach in sehr viel höherem Maße den berufswissenschaftlichen Wünschen und Vorstellungen des Deutschen Lehrervereins. Nach A. Rehms Zeugnis⁵⁷⁾ war es schon früh Fischers Absicht, „die Pädagogik zur allzulang versagten Würde eines selbständigen akademischen Lehrfaches zu erheben“. Dafür sind die beiden programmatischen Vorträge von 1911 charakteristisch: „Die Lage der Pädagogik in der Gegenwart“⁵⁸⁾ und „Welche Einrichtungen sind für die Pflege der pädagogischen Wissenschaft wünschenswert?“⁵⁹⁾ Mit dem

55 „Die neue deutsche Bildung“, Vortrag im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht 1920.

56 A. Fischer: „Leben und Werk“ I, S. 219 f.

57 A. a. O. S. 189.

58 Zeitschrift f. päd. Psychologie und exp. Päd. XII, Jg. 1911.

59 Deutsche Schule XV, 1911.

ersten Vortrag hat Aloys Fischer bereits 1910 dem von ihm begründeten „Pädagogisch-Psychologischen Institut“ des Bayerischen Lehrervereins das Forschungsprogramm einer umfassenden, arbeitsteiligen, alle empirischen, psychologischen, soziologischen und philosophischen Problemzugänge nützenden, aber nach Gegenstand und Methode eigenständigen Erziehungswissenschaft entwickelt.⁶⁰⁾ „Über der Parteinahme für das Detail“, sagt Fischer in diesem Blick auf die Lage der Pädagogik in der Gegenwart, ist der „Überblick über das Ganze der Erziehung“ verloren gegangen. Bedrohlich ist einerseits „das Kunterbunt der verlangten bzw. versuchten Reformen“, die Gefahr, daß die Anliegen der Erziehungs- und Schulpraxis aufgrund ihrer aktuellen Bedeutung die der Theorie der Pädagogik in den Hintergrund drängen“. Aber das Gesamtwerk der Erziehung ist zu wichtig und verantwortungsvoll, als daß es ohne vorgängige theoretische Begründung in Angriff genommen werden dürfte“ (S. 92), zumal in jeder Praxis schon eine immanent leitende Theorie steckt. Bedrohlich sind andererseits die Versuche, Pädagogik in Jugendkunde oder psychologischer Didaktik aufgehen zu lassen. („Die Einstellung des Lehrers als solchen“ ist nicht die des Beobachters, sondern „die eines handelnden Menschen“ und „das Studium der Psychologie als solches keine Anleitung zum Erziehen“, S. 85). Aloys Fischer tritt abgeschlossen für eine arbeitsteilige Organisation erziehungswissenschaftlicher Forschung ein, für die Vereinigung aller auf die Erziehung bezogenen Aspekte der Medizin, Psychiatrie, Psychologie, Anthropologie und Soziologie mit ihren empirischen, exakten, experimentierenden, statistischen Methoden zu einem System von Hilfs- und Grundwissenschaften einer eigentlich so zu nennenden wissenschaftlichen Pädagogik. Nachdrücklich betont er aber, daß „die teils natürliche teils absichtliche Emanzipation der Pädagogik von der Philosophie“, als könnte die Pädagogik ohne eine möglichst breite Berührungsfläche mit der Philosophie „zur Entfaltung ihres Wesens“ kommen, „der Grundirrtum der gegenwärtigen Pädagogik“ sei. A. Fischer blickt dabei sowohl in die Richtung der amerikanischen Tatsachenforschung in der Pädagogik wie in die Richtung einer wert- und kulturphilosophischen Grundlagenbesinnung. In seiner Konzeption einer kooperativen Erziehungswissenschaft soll eine „allgemeine Bildungslehre, das Wort Bildung in ganzer Vielfalt“, die „allgemein das Erziehen, das Wesen der Bildung und Erziehung, die Tatsachen des erziehenden Tuns“ in prinzipieller Bewertung zu klären hat, die „Grundlage der Einheit und des Zusammenhalts“ darstellen und „die Forschungsaufgabe des Pädagogen als solchen“ sein. „Die Systeme-

⁶⁰ Vgl. O. Wasmuth: „Das Pädagogisch-Psychologische Institut München, Deutsche Schule XV, 1911, S. 301 ff.

matik des Bildungsinhaltes, des Bildungsganges und der Bildungsmittel sind die zentralen Aufgaben der eigentlich so zu nennenden Pädagogik“. Diese Wissenschaft — und Fischer nennt sie, wahrscheinlich nicht ohne Bezug auf Willmann Didaktik als allgemeine Bildungstheorie — kann allein eigentlich theoretische Pädagogik heißen. In seinem Programmaufsatz „Deskriptive Pädagogik“ von 1914 definiert er die Erziehungswissenschaft in diesem Sinne als „Prinzipienwissenschaft von der Erziehung als Tatsache und Aufgabe“.

4. Theodor Litts und Peter Petersens erste erziehungswissenschaftliche Entwürfe haben bereits die Weltkriegssituation zum Hintergrund. Sie sind auch darin vergleichbar, daß sie von konkreten Problemen der Schule und des Bildungswesens ihren Ausgang nehmen (Litt lehrt von 1905 bis 1919 am Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Köln, Petersen von 1909 bis 1920 an der Gelehrtenschule des Johanneums in Hamburg). Im übrigen ist gerade die innere Gegensätzlichkeit ihrer wissenschaftlichen Problemzugänge und ihrer pädagogischen Aspekte aufschlußreich. Peter Petersen ist von vornherein der Schulpolitiker. Schon als Assistent des Historikers Buchholz und des antimarxistischen Nationalökonomen Biermann in Leipzig beschäftigen ihn politische Quellenstudien, steht Volkstumspolitik und Sozialpolitik im Vordergrund seines Interesses, schreibt er die Geschichte der Kasseler Gewerbeschule⁶¹). Er tritt ins Schulamt schon mit der Überzeugung: „Schulfragen sind eine Angelegenheit des ganzen Volkes“. Sein Blick geht von vornherein über die Bildungsprobleme des Gymnasiums hinaus auf den Zusammenhang der Schularten und der Lehrergruppen, der nationalen Politik und des Bildungswesens, in diesem Interesse an der Erziehungspolitik und ihrer deutschen Entwicklung Spranger am nächsten stehend. Sein Dynamismus, seine Überzeugung von dem Primat des Willens in aller Entwicklung führt ihn sofort in die schulpolitische Aktion, in die Öffentlichkeitsarbeit des 1908 gegründeten „Bundes für Schulreform“, dessen Vorstand er seit 1912 angehört. Sein erstes pädagogische Manifest⁶²) spiegelt „in programmatischer Form Gedanken, wie sie in den Kreisen des Bundes geweckt wurden“. Sie halten sich noch weitgehend in dem Pathos des Allgemeinen, das der „neuidealistischen“ Gesinnung der Vorkriegszeit entspricht; sie lassen noch wenig den künftigen Erziehungswissenschaftler er-

61 In Biermanns Biographie Karl Marlos (Pseudonym für Winkelblech, Professor an der Gewerbeschule in Kassel). Angabe Petersens in seinem mir durch Herrn Döpp-Vorwald zugänglich gemachten selbstgeschriebenen Lebenslauf.

62 „Schulreform“ (1913) in: Innere Schulreform und Neue Erziehung (Weimar 1925) S. 1 ff.

kennen, wenn man sie mit Nohls gleichzeitigem Einsatz (1913) vergleicht⁶³). Jedoch schon in dem von ihm während des Krieges (1915) mitbegründeten „Deutschen Ausschuß für Erziehung und Unterricht“⁶⁴, dem u. a. Spranger und Ziehen, als Berater auch Kerschensteiner angehört, erweitert sich der erste schmalere, von der neuen Jugendforschung und Psychologie her bestimmte Einsatz bei der „Inneren Schulreform“ (Petersen: „wie das neu geprägte Schlagwort hieß“) zu einem Tatprogramm, das alle gesellschaftlichen Kräfte anspricht und alle politischen, wirtschaftlichen, sozialen und geistigen Verhältnisse mit dem Geist einer „Neuen Erziehung“ durchdringen will. Es wird Petersen erst nach dem Kriege zu seiner erziehungswissenschaftlichen Klärung drängen⁶⁵).

Im Gegensatz dazu steht Theodor Litt -- in der Gymnasialpädagogik ein Schüler Oskar Jaegers -- von vornherein in einer philosophisch-kritischen Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen der irrationalistischen Strömung der Reformpädagogik⁶⁶). Die Erziehung kann den sittlichen Willen nicht erzeugen, sondern ihm nur durch den Intellekt „zu bewußter Klarheit und freier Entfaltung“ verhelfen, und nur das Denken kann die Grenzen rationaler Erkenntnisse aufdecken, jenseits derer die Bereiche liegen, deren Tiefe nur noch durch eine „Ehrfurcht vor dem Leben“ erreicht wird. Damit ist das dialektische Thema seiner erziehungswissenschaftlichen Besinnung „Erkenntnis und Leben“ (1923) angeschlagen.

1917, in „Geschichte und Leben“, stellt sich Theodor Litt zunächst die Aufgabe, dem vor der Forderung der Gegenwart versagenden Bildungshistorismus⁶⁷), demgegenüber aber ein unhistorischer pädagogischer Aktualismus ebenfalls versagen müßte, da es hier keine Alternative gibt, durch die Theorie einer „kulturwissenschaftlichen Bildung“ zu begegnen. Es ist nicht zufällig, daß Litt von einem Zentralproblem der Didaktik her („historisches Verstehen der Gegenwart“ als die eigentliche Bildungsaufgabe der Schule⁶⁸) den Zugang zu dem allgemeinen wissenschaftstheoretischen Pro-

63 „In das Leben der Schule läuten mit immer stärkerem Schwingen die Reformglocken hinein . . . Reform ist nicht Revolution . . ., ist nicht Renaissance . . ., Reform ist organisches Neubilden . . . Und das sei allein Ziel der Reform, dem der Ergraute und der Greis neben dem Jüngling zuschreiten können, beide führend . . . die Wahrheit als innere Wahrheit des Lebensgehaltes“.

64 In dessen Auftrag gibt Petersen 1916 die Sammelschrift „Der Aufstieg der Begabten, Vorfragen“ heraus.

65 „Die neuuropäische Erziehungsbewegung (Weimar 1926) nach Vorträgen vor der „Pädagogischen Gesellschaft“ Kopenhagen 1923.

66 „Der Kampf wider den Intellektualismus der höheren Schule“, Neue Jhb. f. Päd. 1917, S. 419 ff.

67 „Das im Zeitalter des historischen Denkens herangewachsene Geschlecht erlebt mit geschichtlichem Bewußtsein Geschichte.“

68 Wie grundsätzlich Litts Gedanken verstanden werden, zeigt die umfangreiche Besprechung des Buches durch Werner Jaeger, Ilbergs Neue Jhb. 1918, S. 169-180.

blem einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik gefunden hat. Entsteht Bildung in der wechselseitigen Erhellung von Handlungsmotivation und sachlicher Einsicht, von wertender Stellungnahme und theoretischem Bewußtsein, in der Verschränkung von Seins- und Sollenseinsicht, will sie den Schüler in der eigenen Existenz die Elemente der geistigen Wirklichkeit auffinden lassen, so muß ihr auch eine eigentümliche Form der pädagogischen Reflexion entsprechen, in der beides, Erfahrung und Philosophie, Strukturanalyse und Wertlehre, Tatbestandsaufnahme und Normerhellung, Theorie und Praxis ineinander greifen und sich in einem Auffassungsakt integrieren. Nur eine solche wissenschaftliche Reflexion kann dem Phänomen der Erziehung gerecht werden. In der gleichen Zeit (1917) war der bedeutsame Aufsatz von Max Frischeisen-Köhler „Philosophie und Pädagogik“ erschienen: Die Idee der Erziehung stellt dem wissenschaftlichen Denken die eigentümliche Aufgabe einer Erziehungsphilosophie, in der sich Erfahrung und Philosophie nur dann zu durchdringen vermögen, wenn das Gebiet der Begegnung, die „Erziehungswirklichkeit“, in seiner Eigenart erkannt ist. Litts Gedanken zur Wissenschaftskonstitution der Pädagogik haben sich erst 1921 voll entfaltet⁶⁹, sie sind implizite schon in seinem ersten Entwurf enthalten.

1917 fand in Berlin die wichtige Ministerialkonferenz von Universitätslehrern und Schulmännern statt, in der es um die Pädagogik als eigenständige Wissenschaft, ihre Stellung in den philosophischen Fakultäten und ihre Bedeutung für die Lehrerbildung ging. Troeltsch hält das Haupt-, Ziehen das Korreferat. Die neue Pädagogik ist bisher nur im Diskussionskreis präsent. Litt und Spranger sind sich auf dieser Konferenz erstmalig begegnet, Spranger glaubt in Litts Diskussionsbeitrag „die mächtigen Akkorde der Ouvertüre zu einem Spiel mit mächtigem Anstieg“ zu vernehmen⁷⁰).

Dieselbe Konferenz gibt Peter Petersen den ersten Anlaß, das Programm einer „dem Leben zugewandten Erziehungswissenschaft“ als universitäre Disziplin zu entfalten. Das geschieht in dem Grundsatzreferat für den „Deutschen Ausschuß für Erziehung und Unterricht“ vom 12. 5. 1918⁷¹) zur Begründung der Forderung, daß „neben dem weiteren Ausbau der philosophischen und psychologischen Professuren im Dienste der Jugenderziehung das Gebiet der Erziehung als kulturpolitische und staatswissenschaft-

69 „Die Methodik des pädagogischen Denkens“, Kantstudien; „Pädagogik“ in Hinnebergs „Kultur der Gegenwart“; „Die Bedeutung der methodischen Besinnung für die Theorie der Pädagogik“, Zs. f. Päd. Psychologie und exp. Päd.

70 „Erkenntnis und Verantwortung“, Festschr. f. Th. Litt, hgg. von Derbolav und Nicolin (1960) S. 451 ff. 1920 wird Litt Sprangers Nachfolger in seinem Leipziger Ordinariat.

71 „Pädagogische Professuren an deutschen Hochschulen“, Innere Schulreform und Neue Erziehung (1925) S. 22 ff.

lich gerichtete Wissenschaft Gegenstand planmäßiger Pflege auf allen Hochschulen sein muß". Aloys Fischer hatte die Errichtung voll ausgestatteter und selbständiger pädagogischer Lehrstühle an den Universitäten, daneben erziehungswissenschaftliche Institute in den Ländern (von ihm „Pädagogische Akademien“ genannt), beide „zur Pflege der pädagogischen Wissenschaft“, wesentlich getrennt von der praktischen Lehrerbildung, gefordert. Mehrfach wurde auch schon der Gedanke einer Pädagogischen Fakultät erwogen (von Tögel, Reißmann, Brahn, Fischer und dann auch von Troeltsch). Jetzt, im letzten Jahr des Weltkrieges, erhebt Petersen für die Pädagogik den Anspruch einer das gegenwärtige Leben wertenden und bei Gelegenheit eingreifenden Führungswissenschaft, die die Einheit des Bildungswesens und Kulturlebens überhaupt zu verantworten hat. In diesem Anspruch einer universalen Erziehungswissenschaft beruft sich Petersen auf Schleiermacher, Lorenz v. Stein und besonders die aristotelische Idee der Politik. „Pädagogik ist uns die Wissenschaft von den Tatsachen und Gesetzen, unter denen sich der Bildungsgang des Geistes in diesem so oder so bestimmten gesellschaftlichem Ganzen vollzieht, und zwar im engeren Sinne, wie sich der Bildungsgang des Heranwachsenden, des reifenden Geistes vollzieht, im weiteren Sinne der des Staatsbürgers überhaupt für die gesamte Zeit seines tätigen Lebens; die Pädagogik umfaßt also alles das an Erziehung, was aus der Wechselwirkung zwischen Einzelpersönlichkeit und den großen Lebensgemeinschaften von Staat, Gesellschaft, Kirche und Sprache, von denen der Mensch lebenslänglich umfassen ist, hervorgeht“. Petersen hat die Idee einer „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ in seiner Jenaer Lehr- und Forschungstätigkeit seit 1923 auf dem Rein'schen Lehrstuhl wie in der ihm 1924 angegliederten „Erziehungswissenschaftlichen Anstalt“ zu verwirklichen gesucht. Er entwirft ihr Programm bereits in seiner Jenenser Antrittsvorlesung⁷²): Die Erziehungswissenschaft „entwickelt die allgemeinen Grundbegriffe des geistigen Lebens, das immer ein Gemeinschaftsleben ist, sie beschreibt die großen Reiche, in denen sich dieses Geistleben auswirkt, die Reiche der Lebensnot wie Wirtschaft, Staat, Kirche usw., und jene Reiche, in welchen sich das geistige Leben und Schaffen der Menschen unter reinen ewigen Werttafeln darstellt“. Sie kann darum „nicht als eine soziologische oder sozialpsychologische Wissenschaft stehen bleiben, wie sie anzuheben neigt“. Sie zeigt „auf ihrem Höhepunkt“ die „ideal erziehenden Werte und Mächte“. Mit der Aufgabe, „sämtliche erziehende Mächte innerhalb einer Volkskultur methodisch zu erfassen, kritisch zu prüfen und zu bewerten“, ähnelt Petersens erziehungswissenschaftliches Konzept den

72 „Der Bildungsweg des neuen Erziehers auf der Hochschule“ 1923; Innere Schulreform und Neue Erziehung (1925) S. 32 ff.

Sprangerschen Gedanken von 1920, mit dem Verständnis als „Grundwissenschaft“ mit ihren Hilfsdisziplinen Fischers Forschungsprogramm, mit der Zuordnung der praktischen Ausbildung aller Erzieherberufe und der Verwirklichung einer pädagogischen Sinnggebung in Planung und Praxis eines Schulversuchs ist es einzigartig; mit seiner metaphysischen Überhöhung überschreitet es den Gegenstandsbereich einer Wissenschaft.

In der Skala der so verschieden gestimmten Erwartungen, die in dieser Generation, der es um die pädagogische Denkform ging, einer Wissenschaft von der Erziehung entgegengebracht wurden, steht Peter Petersen an dem einen, dem enthusiastisch metaphysischen Pol, an deren anderem, dem kritisch-skeptischem Pol Eberhard Griesebach steht, der zwei Jahre nach Petersen bei dem gleichen Rudolf Eucken in Jena promoviert und zu der Zeit, in der Peter Petersen seine Jenaer Antrittsvorlesung über den „Bildungsweg des neuen Erziehers auf der Hochschule“ hält, seine Gedanken über „die Probleme der wirklichen Bildung“ (1923) und „die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung“ (1924) veröffentlicht.